



資料 言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する児童の実態と指導上の課題

著者	藤井 和子
雑誌名	障害科学研究
巻	40
ページ	107-118
発行年	2016-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2241/00145636

資 料

言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する
児童の実態と指導上の課題

藤井 和子

本研究は、言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する通級児の実態を明らかにするとともに、指導上の課題を考究するための基礎的な資料を得ることを目的とした。研究1では、全国の言語障害通級指導教室を対象に質問紙調査を実施し、164校から回答を得た（回収率80.0%）。発達障害の診断のある通級児の割合は10.3%、診断はないが発達障害を併せ有すると評価される通級児は、19.5%であった。研究2では、指導上の課題に関するベテランの言語障害通級担当教師の意識を明らかにするために、6名の教師を対象に半構造化面接を行った。分析の結果、9個の概念が抽出された。【構音指導の重視】により、自立活動の指導で求められる担任教師との連携の構築に課題が生じていることが考えられ、この課題に対して、【チームアプローチ】によって解決を図ろうとしていた。今後、個別の指導計画をいかに連携して作成するか等、関係者との協働のあり方を検討していく必要がある。

キー・ワード：言語障害通級担当教師 自立活動 連携

I. はじめに

通級による指導は、小学校、中学校及び中等教育学校の前期課程の通常の学級に在籍している比較的軽度の障害のある児童生徒に対して、主として各教科等の指導を通常の学級で行いながら、当該児童生徒の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態である。通級による指導の対象児童生徒数は、2014（平成26）年度には83,750名に達し、制度化された1993（平成5）年と比較するとその数は6.8倍にまで増加した（文部科学省、2015）。

2006（平成18）年、学校教育法施行規則一部改正により、学習障害（以下、LDとする）、注意欠陥多動性障害（以下、ADHDとする）が通級による指導の対象に加わってからは、発達障

害の増加が著しい（文部科学省、2015）のが特徴的である。通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を要する児童生徒が6.5%であった（文部科学省、2012）ことから、今後、さらに、発達障害を中心として通級による指導の対象となる児童生徒の増加が見込まれる。

さらに、文部科学省（2015）によれば、平成26年5月1日現在、複数障害対応の設置校が2,828校、通級指導教室設置校の64.1%を占めていることも注目される。複数障害対応の教師の割合は全体の約67.2%となっており、通級担当教師は、1つの障害種に対応するというよりは、多様な障害、複数の障害を併せ有している児童生徒に対応していくことが求められている状況にあると考えられる。

通級指導教室で行う特別の指導は、原則として自立活動を行い、特に必要がある場合は、障

害の状態に応じた各教科の補充指導を行うものである（文部科学省，2007）。自立活動は、幼・小・中・高等学校等の教育内容としては示されていないが、小中学校の特別支援学級や通級による指導では、特別支援学校学習指導要領を参考に、特別な教育課程を編成することによって取り扱うことができる（分藤，2014）。

特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009a）によれば、自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものとされる。特に、自立活動の時間における指導は、各教科等と密接な関連を保つよう個別の指導計画を作成して計画的、組織的に指導を行うことが求められている。各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない（文部科学省，2009b）。安藤（2015）は、通級指導教室での指導は原則として自立活動の時間の指導として位置づけることにより、「通常の学級での学習上の困難さをもたらし様々な要因との関連から、通級指導教室における個別的な自立活動の指導をデザイン・実施し、その成果を通常の学級での学習にフィードバックすることで通常の学級の指導では解消しえない課題の解決につながる」と述べている。さらに、安藤（2015）は、小学校等の学習指導要領に盛り込まれた個別の指導計画は、学校の教育活動全体を通じて自立活動の指導を行うツールとして位置付くことを指摘している。

以上のことから、発達障害を中心とした通級による指導の対象となる児童生徒の急増は、小学校等の通常の学級への自立活動の導入・展開が急速に進められることを意味するものであり、自立活動の指導に関与する学級担任教師の存在がクローズアップされる（安藤，2010）。今後、このことを踏まえて、通級による指導のあり方を検討していくことが喫緊の課題となっていると考えられる。

ところで、通級による指導にいち早く取り組んできたのが言語障害通級指導教室である。1993（平成5）年の制度化以前から、小学校等の通常の学級に在籍する言語障害のある児童を

言語障害特殊学級へ通級させて特別の指導を行っていた実績をもち、制度化以降は、養護・訓練、あるいは自立活動の指導として実践を行ってきた経緯がある（通級学級に関する調査研究協力者会議，1992）。現在においても、通級による指導の対象となる障害種の中で言語障害が最も多く（文部科学省，2015）、その指導のあり方は、通級による指導のあり方の検討において、大きな影響を与えるのではないかと考えられる。

ところが、近年、特に2006（平成18）年以降、言語障害通級指導教室では、発達障害を併せ有する児童生徒が増加し、何を指導したらよいのか、いつ退級させたらよいのか等指導上の困難が報告されるようになってきている（国立特別支援教育総合研究所，2012；全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会，2014）。黄・細川・阿部（2002）によれば、言語障害通級指導教室では、2006（平成18）年以前からLDを対象として指導を行っていた実績があり、通級による指導の展開において先導的な役割を果たしてきたと考えられるが、発達障害を併せ有する通級児の増加という変化によって、何らかの課題が顕在化し、その解決が求められている状況にあると考えられる。これまで、発達障害を併せ有する通級児の指導に関して、指導内容選択等の困難があることについて報告されてきた（国立特別支援教育総合研究所，2012；全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会，2014）。しかし、発達障害を併せ有する通級児の増加によって顕在化している、言語障害通級指導教室が解決すべき課題については明らかにされていない。

この課題を明らかにするために、ベテランの言語障害通級担当教師に焦点を当て、彼らがとらえる発達障害を併せ有する通級児の指導上の課題と対応のあり方について明らかにすることが必要ではないかと考えられた。

そこで、本研究では、言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する通級児の実態を明らかにするとともに、ベテラン教師がとらえる発達障害を併せ有する通級児の指導上の課題

と対応のあり方について明らかにし、言語障害通級指導教室が解決を求められている課題及びそれへの対応のあり方を考究するための基礎的な資料を得ることを目的とする。

本研究は、研究1と研究2により構成した。研究1では、言語障害通級指導教室で指導を受ける児童のうち、発達障害の診断のある児童、通級担当教師からみて発達障害を併せ有すると評価される児童の実態について明らかにする。研究2では、ベテランの言語障害通級担当教師がとらえる発達障害を併せ有する通級児の指導上の課題と対応のあり方について明らかにする。

Ⅱ. 研究1

1. 目的

言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する通級児の実態を明らかにする。

2. 方法

(1) 対象：言語障害通級指導教室を設置する全国の小学校から無作為に抽出した400校の言語障害通級担当教師、各校1名ずつ計400名を対象に、郵送法による質問紙調査を行った。

(2) 調査項目：担当している通級児総数、そのうち、発達障害の診断のある児童数及び通級担当教師からみて発達障害を併せ有すると評価される児童数を尋ねた。

(3) 研究倫理に関する事項：400校の校長及び言語障害通級担当教師に対し、予め調査の可否を文書にて伺い、調査依頼の際は、個人情報の保護、承諾しても途中で調査をやめることができる旨を伝え、倫理上の配慮を行った。

(4) 調査期間：2014年11月～12月

3. 結果と考察

(1) 回収率：205校から調査協力の承諾が得られ、本調査の依頼文書と調査用紙を送付した。164校から回答があり（回収率80%）、記入に不備のあった1名分を除いた163名分を分析の対象とした。

(2) 通級児の障害の実態：163名の言語障害通級担当教師が担当する通級児総数は3,422名

であり、そのうち、医療機関において発達障害の診断を受けている通級児（以下、診断有り児）は351名（10.3%）であった。351名の内訳は、広汎性発達障害114名（3.3%）、ADHD107名（3.1%）、アスペルガー症候群46名（1.3%）、自閉症33名（1.0%）、高機能自閉症31名（0.9%）、LD20名（0.6%）であった。このほか、知的障害の診断のある通級児が32名（0.9%）であった。

また、医療機関において発達障害の診断は受けていないものの、通級担当教師からみて発達障害を併せ有すると評価される通級児（以下、評価有り児）は666名（19.5%）であった。内訳は、LD262名（7.7%）、ADHD147名（4.3%）、広汎性発達障害93名（2.7%）、アスペルガー症候群63名（1.8%）、自閉症55名（1.6%）、高機能自閉症46名（1.3%）であった。このほか、知的障害が疑われる通級児が139名（4.1%）であった。

診断有り児では、広汎性発達障害やADHDが多く、評価有り児では、LDが最も多かった。また、診断有り児は通級児の1割程度であるが、評価有り児はおよそ2割を占めた。評価有り児については、学級担任教師は、構音障害や吃音などの言語障害は気づいているが、併せ有していると評価される発達障害の特性やそれによる学習上又は生活上の困難については、気づきに個人差があることが想定される。安藤（1996）は、障害のある子どもを理解する際、障害に着目しやすく、障害の状態、すなわち学習上又は生活上の困難の状態への視点が希薄であることを指摘している。安藤・野戸谷・任・小山・丹野・原・松本・森・渡邊（2006）は、教科学習上の困難のある脳性まひ児の認知特性への教師の気づきには個人差があることを示し、安藤・丹野・佐々木・城戸・田丸・山田（2009）は、教科学習の困難さに対する教師の気づきの実態に応じた支援方略を構築していく必要があるとしている。山崎（2011）は、学級担任教師は、児童の教科学習の遅れに気づきやすいが、つまずきの背景にある要因について、分析的に理解し、個別的に対応することは少ないと述べてい

る。学級担任教師が、評価有り児が併せ有していると評価される発達障害に気づいていない場合、在籍学級での各教科等の指導と密接な関連を保って自立活動の指導を進めるために、学級担任教師の気づきを促す言語障害通級担当教師の役割が重要になると考えられる。

特に、評価有り児として最も人数が多かったLDは、在籍学級における教科学習上の困難を有している。教科指導は、学級担任教師の専門性（安藤，2014）でもある。評価有り児の教科学習上の困難について、教科指導の専門家である学級担任教師の気づきをいかに促していくかを検討することは、通級による指導において求められている教師間の連携（文部科学省，2008）のあり方の検討として、意義あるものと考えられる。

Ⅲ. 研究 2

1. 目的

ベテラン言語障害通級担当教師がとらえる、発達障害を併せ有する通級児に対する指導上の課題と対応のあり方について明らかにする。

2. 方法

（1）対象：小学校言語障害通級指導教室の担当教師6名（Table 1）。6名の教師が勤務する地域では、言語障害、難聴、発達障害の3つの障害種別に通級指導教室が設置されており、言語障害通級指導教室では、原則として構音障害と吃音のある児童を対象としている。

対象となるベテラン教師の選定にあたっては、言語障害通級担当教師としての職務に就くことを前提として、教員養成大学への内地留学による現職研修を予め受けた経験があり、研修終了後は、通級担当教師として経験を積んでいることを条件とした。理由は、以下の通りである。内地留学による現職研修は、都道府県教育委員会からの派遣により実施されるものであるため、研修終了後は、言語障害通級担当教師として役割を果たしていくことへの使命感を有していることが考えられる。このような教師は、職務経験を積む中で、近年報告されるよう

になっている言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する通級児の増加といった変化に対して、どのように対応していくことが重要であるのか、言語障害通級指導教室の課題を見極め、主体的に解決しようとしている教師であると考えられた。

（2）手続き：基本属性に関する項目（教職経験年数、言語障害通級担当教師経験年数）、現在担当している通級児の実態（人数、障害の状態等）を用紙に記入してもらった。その後、およそ1時間から1時間30分程度の半構造化面接を行った。

（3）質問内容：発達障害を併せ有する通級児を指導する上で生じている課題や指導のあり方に関する考えについて尋ねた。

（4）分析方法：面接調査の内容を録音したものを逐語録に起こし、佐藤（2011）を参考にコーディング及び概念の生成を行った。本文中では、概念名を【 】、オープンコードを〈 〉で括った。また、具体的な語りを「 」で括った。語りの意味内容の理解を補うための語の補足は、語りの引用中に（ ）内に示した。

（5）研究倫理に関する事項：面接調査の依頼の際は、個人情報の保護、承諾しても途中で調査をやめることができることを文書にて示すとともに、録音についての許可を得、倫理上の配慮を行った。

（6）調査期間：2015年7月下旬～8月上旬。

3. 結果

コーディングの結果、9個の概念が生成された（Table 2）。

【構音指導の重視】は、言語障害通級指導教室では、構音障害を治すことが指導として最も重視されることを示すものであった。

【発達障害を併せ有する通級児の増加】は、〈発達障害を併せ有する通級児の増加〉〈構音障害の子は少ない〉という内容であった。構音障害の通級児はほとんどおらず、読みの課題等発達障害を併せ有する通級児が増加していることが語られた。

【言語障害通級担当教師の困難・課題】は、〈発

Table 1 対象者のプロフィール

対象者	教職経験年数	言語障害通級	現在の担当	診断有児	評価有児
		経験年数	児数	担当数	担当数
A	31	11	17	3	5
B	28	16	45	8	5
C	30	10	34	6	23
D	37	10	20	3	3
E	36	19	34	1	10
F	21	6	27	1	12

達障害を併せ有する子は構音障害がなかなか治らない〈発達障害のある子の指導に対する不安〉〈担任が困っていることに対応してこなかった〉〈発達障害は指導の対象としない〉〈言語通級の役割が関係者に理解されていない〉〈子どもの困難に気づかない担任にどう対応するか〉という内容であった。

〈発達障害を併せ有する子は構音障害がなかなか治らない〉では、こだわりや不器用さがあるために構音障害を治すことができないということへの悩みが語られた。〈発達障害のある子の指導に対する不安〉は、構音指導については困難さがないが、発達障害の指導には不安があることが示された。〈担任が困っていることに対応してこなかった〉は、学級担任教師は、通級児に構音障害があっても各教科等の授業を行う上で困難は感じないが、読み書きができない、友達とうまくいかないなど発達障害の特性には指導上の困難を感じている。しかし、発達障害の特性に関して学級担任教師が困っていることに言語通級担当教師は対応してこなかったことが語られた。〈発達障害は指導の対象としない〉は、発達障害を併せ有していても、あくまでも構音障害児として構音指導を中心に指導を行い、発達障害の特性があることがわかっているにもかかわらず積極的に指導の対象として取り上げてこなかったことが語られた。〈言語通級の役割が関係者に理解されていない〉は、言語障害通級担当教師は、言語指導のみをしている者とみなされ、校内特別支援教育体制におけるチームアプ

ローチのメンバーとして認められていないという内容であった。〈子どもの困難に気づかない担任にどう対応するか〉は、学級担任教師と子どもの実態を共通理解したいが学級担任教師は子どもの困難に気づいておらず、どう気づきを促したらよいかという悩みが挙げられた。

【学級担任教師の課題】では、〈困難に気づかない〉〈教科学習の達成状況を見極めていない〉〈通級担当教師や周囲の関係者と子どもの問題を解決することが難しい〉が挙げられた。

〈困難に気づかない〉は、学級担任教師自身が指導上の困難を感じない限り、子どもの学習上又は生活上の困難が理解されないという内容であった。〈教科学習の達成状況を見極めていない〉は、教科指導を行うのが学級担任教師の役割であり、教科学習のつまずきの分析は学級担任教師の責任であるが、それがなされていないことがあるという内容であった。〈通級担当教師や周囲の関係者と子どもの問題を解決することが難しい〉では、指導上の困難があっても周囲に発信できずに一人で解決しようとする学級担任教師の姿があることが示された。

【教科の補充指導の実態と課題】は、通級することで受けられない在籍学級での授業の内容を通級指導教室で指導しているというものがあった。ことばの指導とは直接関係のない教科学習の補充指導を行うことが求められ、実施しているという課題が語られた。

【チームアプローチ】は、〈担任による個に応じた教科等の指導の支援〉〈担任の資源を生か

Table 2 発達障害を併せ有する通級児の指導における課題についてのコーディング

概念	オープンコード	具体的な発言内容例	< > 発言者
構音指導の重視	構音障害を治すことが命題	<ul style="list-style-type: none"> ・言語障害は早く治さなきゃいけない。命題として治さなければならぬ <F> ・まず発音があつてそして読み書き指導は苦手をカバーするのが目的 <D> 	
発達障害を併せ有する通級児の増加	発達障害を併せ有する通級児の増加	<ul style="list-style-type: none"> ・担当になったころは、(発達障害を併せ持つ子が) 一人しかいませんでした <E> ・(構音指導が終わっても結局読みがうまくいかないから音読が上手にできないと) 続けてもうちょっとみてくださーい <D> ・学習の遅れの子はとてども増えている。それを校内の中で個別であれ IT であれどうやってサポートしていくかが各学校の課題なんだと思う <A> ・構音は、1、2 年でだいたい治ってくるという感じなんです。校内には一人しかいません。構音で来ている人 <E> 	
言語障害通級担当教師の困難・課題	発達障害を併せ有する子は構音障害がなかなか治らない 発達障害のある子の指導に対する不安 担任が困っていることに対応してこなかった 発達障害は指導の対象としない 言語通級の役割が関係者に理解されていない 子どもの困難に気づかない担任にどう対応するか	<ul style="list-style-type: none"> ・主訴が構音障害なんだけれども発達障害を併せ持っている児童は構音障害が治りにくい。こたわりがあつたり不器用だったり、そのあたりで主訴を治していかなければならぬ上です。それが激しい ・ことばのことに限っては突き詰めて計画は作れるんですけど、学習障害とか広汎性発達障害のお子さんの指導っていうのは不安があるんですね ・言語障害についての担任のニーズはない <C> ・読み書きができない、友達とうまくいかない、片付けができない、いわゆる発達障害的な困難さのところ、先生方そこにニーズをもっているのにことばの先生たちはそこには応えてくれない、それは発達障害(通級)がやることでしょって言ってあげてしまった <C> ・最終的なその子の特性のところまで付き合わずに退級させたりとか、言語なんてそうですね。(構音障害が) よくなりました。あとは発達(通級)でとか <C> ・先生方のイメージでは、発音 (指導) だけしているんだらう <C> ・言語は、(担当している子の発達障害に関する支援の) 対応のチームには入れてもらえない <C> ・母体は学級だから、母体で生活する上で担任の先生が支援より重要だから、その先生に(通級児の実態を) 認めてもらおうというの、その先生にわかっただけで、一番私たちが一番困るの、それでいいから ・担任が困らなければ本人の困り感って伝わってこない <F> ・この子がどこにつまずいていてどこが勉強がわからないか、それを見極めるのは担任がやるべきこと <C> ・この子でできないわかって思いながらも誰にも発信できない担任の先生は、年度末になってひらがなが全部覚えられていまして、この子がボツと出てきたりする <A> ・ことばに來るっていうのが、学習もしてもらえないから、学習フォローもしながら抜ける部分(授業の課題)も持って來てというケースはありました 発音はできるようになってきているんだけど、教科補充みたいなことで国語、算数のたとえば漢字や算数の足し算引き算を最初 5 分くらいトレニングみたいなのを毎回してあげるとか <D> 	
学級担任教師の課題	困難に気づかない 教科学習の達成状況を見極めていない 通級担任教師や周囲の関係者と子どもの問題を解決することが難しい		
教科の補充指導の実態と課題	通級で扱った授業内容の補充		

Table 2 発達障害を併せ有する通級児の指導における課題についてのコーディング (つづき)

チームアプローチ	担任による個に応じた教科等の指導の支援	<ul style="list-style-type: none"> ・通級児の特性を説明すると納得して入りやすい。先生がこうしてくれればなんという言い方をすると反発されてしまう<C> ・学級担任のニーズがすべて通級が受けて考えなければならぬレベルなのか、学級担任として悩みながら教師としてやるべきことなのか、どこが通級がやり、こは学担任としてやっばり勉強すれば分かるところという部分はお返します<C> ・私は(通級)で耳から入力するルーを週1回で作っています。先生も(学級で)作ってください、お話をしっかり聞いてあげてという話をましました<C> ・一斉授業のなかでは難しいと思うんですけど、読みの苦手な人が何人いるとするとそのあたり工夫して、ただドリルやるだけではなくて、肯定感を下げないようにされている先生もいらっしゃる ・このケースにはカウンセラーさんの支援が必要だということを(支援会議で)教頭先生から提案していただけたよう教頭先生にお願ひして<C> ・(発達障害のある子)発音で(教育相談に)呼んだんですけど、教室でみんなと一緒に2ページすすむところをここで10分くらいで済むので、残りの時間に国語の教科書をちょっとやってみるとかで、通級始めませんか?<E> ・今日のプリントやって、主語述語ってこうやってみつけるって分かったような気がするって言ってくれればそれでいいかなって<E> ・最初はテストを見るだけで泣いていたんですけど、まただめだったとか言いながらもってきて、でもここでやって、自信つけようというところで<F> ・特性をしっかりと見極めるっていうのはとても大事です。言語の先生もアセスメントを丁寧にやらないと<C> ・ことばの問題は入り口であって、本当の特性は明らかになっていないからその特性をみていかなきゃいけない<C> ・発音を窓口にしたお子さんの状態の理解みたいなところを見つけて支援していく部分が見つかればいいかなと思って<A> ・今までみたいにとことばの教室が発音とか吃音とかそれだけの指導じゃないんだろなっていうのは、やってきて、望まれているっていうか、やらなきゃならないことは、それだけではいような流れになるんだろなと思います<D> ・ここに来ている意義というかこれができているんだからそこで生かしたいののを言っておられるのがここなっていうのがあるんで。5、6年生になるとできないのはわかっていていようみたいな人しかきていないので<E> ・後継者の人は、真面目だけど幅というか子どもと遊んでいるのかどうかという人じゃないとおすめはできないかな?<E> ・担当者を育てなきゃいけない、特性に対応できる力<C>
	担任の資源を生かす	
	校内外の専門家のコーディネーター	
	保護者支援	
通級で育てたい力	子どもにつけさせたい力	
	子どもを理解	
言語通級の役割	子どもの特性を見極める	
	言語通級が担うべきこと	
	今後求められる力	

す)〈校内外の専門家のコーディネート〉〈保護者支援〉によって構成された。〈担任による個に応じた教科等の指導の支援〉は、学級担任教師に主体的に個に応じた指導をしてもらうには、学級担任教師の実態や役割に応じて支援することが重要であるというものであった。〈担任の資源を生かす〉は、一斉授業においても個に応じた配慮ができる学級担任教師もいることが語られた。〈校内外の専門家のコーディネート〉は、校内外の専門家を子どもの支援に活用するために、コーディネーターの役割を担っているということであった。〈保護者支援〉では、子どもの問題に気づきがない保護者に、通級の必要性を理解してもらえよう働きかけをし

ていることが述べられた。

【通級で育てたい力】は、自分の特性に合った学習の仕方、自分の特性の生かし方がわかる子どもを育てるという内容であった。【子ども理解】は、ことばの問題を窓口に子どもの特性を見極め、子どもの困難の状態を理解することが重要であると語られた。【言語通級の役割】は、求められる役割が構音障害や吃音の指導から変わってきているという内容であった。

4. 考察

得られた9個の概念について、KJ法(川喜田, 2015)を参考に収束し(Fig.1)、発達障害を併せ有する通級児の指導上の課題と対応のあり方について考察した。

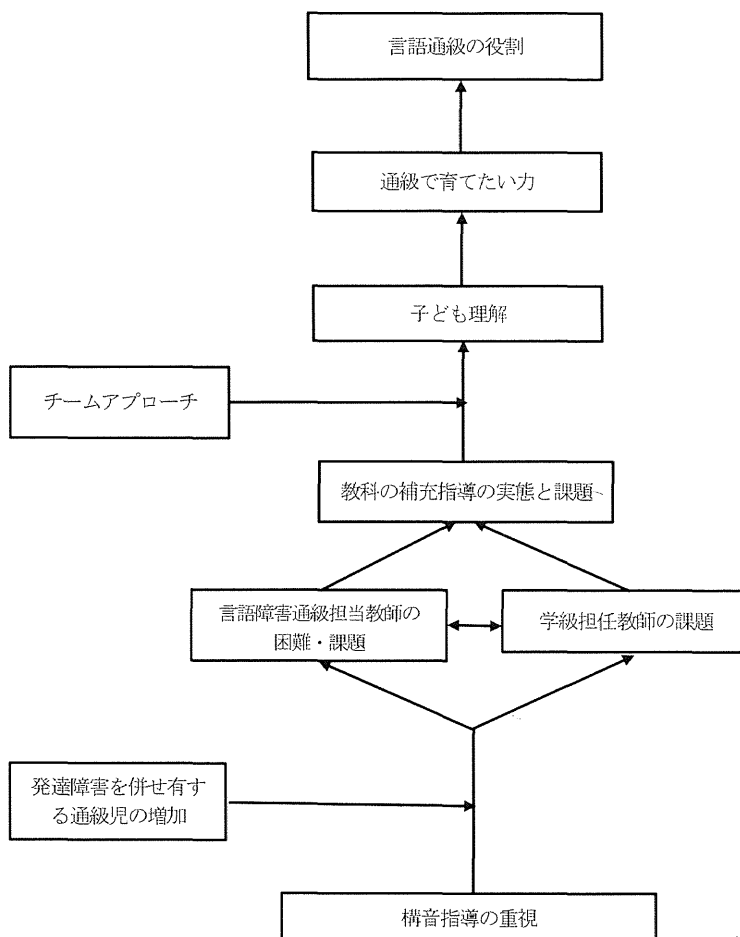


Fig. 1 言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する通級児の指導上の課題

(1) 発達障害を併せ有する通級児の指導における課題：まず挙げられたのが、「構音障害がなかなか治らない」であった。これは、〈構音障害を治すことが命題〉とする【構音指導の重視】が強く認識されていることによるものではないかと考えられた。

通常の学級に在籍する言語障害のある児童生徒に対する通級による指導は、1951（昭和26）年、通常の学級に在籍する読みの学習の困難のある児童を対象とした国語科治療教室に端を発するが、社会の要請を受けて、構音障害や吃音等の治療を強化することで急激に発展したことが報告されている（山田・吉岡・津曲，1994；藤井，1998）。文部省（1973）は、現職教師向けに『言語障害教育の手びき』を刊行し、構音障害や吃音を改善する「言語障害の治療教師」（文部省，1973）としての役割を求めた（藤井，2013）。黄ら（2002）は、通級による指導の制度化以後、言語障害通級指導教室でLDが指導を受けている実態があるとして、その実態を調査した。その結果、教科学習に困難のあるLDに対しても「課題に取り組む意欲や自己有能感を高める指導」とともに「発音の改善や、コミュニケーション能力を高めるための内容」が重視され、学級担任教師に対して教科学習面の具体的な助言・支援を行うことについては消極的であったことを報告している。このことから、通級児が発達障害を併せ有していても、構音指導が重視される実態があり、通級による指導の制度化以降も「言語障害の治療教師」（文部省，1973）としての役割が重視され続けていたことが伺える。通級による指導の制度化は、特別の指導を養護・訓練として位置づけるものであった（文部省，1993）が、言語障害通級指導教室では、「言語障害の治療」が教育の理念として、今日まで受け継がれてきたと考えられる。

一方、学級担任教師においては、児童に構音障害があっても授業を進める上での困難はなく、むしろ、読み書きがうまくできないことに対して指導上の困難を感じていた。しかし、〈担任が困っていることに対応してこなかった〉ば

かりか、「最終的なその子の特性のところまで付き合わずに退級」させるというように〈発達障害は指導の対象としない〉のは、【構音指導の重視】によるものではないかと考えられた。このことは、「先生方のイメージでは発音（指導）だけしている」、〈言語通級の役割が関係者に理解されていない〉ことにつながっていくのではないかと考えられた。学級担任教師にとってニーズの少ない【構音指導の重視】による指導では、学級担任教師との連携は行われにくく、〈言語通級の役割が関係者に理解されていない〉という課題の要因にもなっているのではないかと考えられた。

また、【構音指導の重視】により、〈担任が困っていることに対応してこなかった〉ことは、学級担任教師における、子どもの〈困難に気づかない〉〈教科学習の達成状況を見極めていない〉といった困難や〈通級担当教師や周囲の関係者と子どもの問題を解決することが難しい〉という【学級担任教師の課題】につながり、ひいては、【言語障害通級担当教師の困難・課題】として現れてくるのではないかと解釈された。

さらに、【構音指導の重視】により、読み書きの問題で〈担任が困っていることに対応してこなかった〉結果、言語通級の役割が学級担任教師に理解されず、教科の補充指導が〈通級で抜けた授業内容の補充〉として認識されることにつながっているのではないかと考えられた。教科の補充指導は、「障害の状態に応じた特別の補充指導」（文部科学省，2007）であるべきだが、〈教科学習の達成状況を見極めていない〉という【学級担任教師の課題】も影響して、〈通級で抜けた授業内容の補充〉として指導せざるを得ない【教科の補充指導の実態と課題】につながっているのではないかと推察された。

以上、ベテランの言語障害通級担当教師がとらえている発達障害を併せ有する通級児の指導における課題は、【構音指導の重視】が要因となって生じているものであり、自立活動の指導の前提となる学級担任教師等との連携構築に関わる課題であると考えられた。

(2) 発達障害を併せ有する言語障害のある通級児の指導のあり方：【構音指導の重視】によって生じている学級担任教師等との連携構築に関わる課題に対して、【チームアプローチ】によって対応しようとする姿が伺われた。〈校内外の専門家のコーディネート〉により通級児の指導に必要な情報を収集したり、通級指導の意義について保護者に理解を求めたり、〈担任による個に応じた教科等の指導の支援〉を行ったりすることで、学級担任教師が、言語障害通級担当教師の専門性を活用しながら、個に応じた各教科等の指導を行うことを支えようとしているのではないかと考えられた。また、「ことばの問題は入り口であって、本当の特性は明らかになっていないからその特性をみていかなきゃいけない」「特性をしっかりと見極めるっていうのはとても大事です。言語の先生もアセスメントを丁寧にやらないと」というように〈子どもの特性を見極める〉ことで、〈子どもにつけさせたい力〉を明確にするという視点で指導内容を選択しようとしているのではないかと考えられた。

IV. 総合考察

本研究は、言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する通級児の実態を明らかにするとともに、ベテラン教師がとらえる発達障害を併せ有する通級児の指導上の課題と対応のあり方について明らかにし、言語障害通級指導教室が解決を求められている課題及びそれへの対応のあり方を考究するための基礎的な資料を得ることを目的とした。

その結果、言語障害通級指導教室で指導を受ける児童のうち、約1割が発達障害の診断有り児、約2割が評価有り児であり、特に、評価有り児に対する指導における言語障害通級担当教師の役割が着目された。通級による指導は、通級担当教師を中心として、学級担任教師等との連携を前提に行われる。連携を通して、通級児の発達障害の特性に対する学級担任教師の気づきを促す言語障害通級担当教師の役割の重要性

が示唆された(研究1)。研究2の結果からは、発達障害を併せ有する通級児の指導上の困難の背景には、【構音指導の重視】を要因として、自立活動の指導の前提となる学級担任教師等との連携が構築されてこなかったという課題があるのではないかと考えられた。そして、この課題に対して、【チームアプローチ】によって解決しようとしていた。

研究1と2の結果から、発達障害を併せ有する通級児の増加によって、言語障害通級指導教室に提起されている課題は、言語障害通級担当教師の職務の中心を【構音指導の重視】による指導から、学級担任教師が、主体的に、言語障害通級担当教師等の専門性を活用しながら、個に応じた各教科等の指導を行うことを支える連携体制の構築へと転換させていくことであると考えられる。

吉田(2011)は、言語障害通級指導教室において行われる言語指導は、医療領域における言語指導とは異なり、在籍する学校での各教科等の学習や生活に安定して取り組んだり参加したりすることができる学びの基盤づくりを行う自立活動であると述べている。今後、自立活動の指導に関わる連携体制を構築していくには、既に自立活動の専門性を蓄積している特別支援学校の取組を参考とすることが考えられる。特別支援学校は、学校の教育活動全体を通じて自立活動の指導を行うときのツール(安藤, 2015)となる個別の指導計画の作成やチームティーチング、学級担任教師の気づきに応じた支援方略の開発(安藤ら, 2009)等、校内外の関係者とのチームアプローチに関する専門性を蓄積している。これらを参考にしながら、自立活動の指導の展開における学級担任教師等との連携体制の構築のあり方を検討していくことが必要であると考えられる。

謝辞

本論文をまとめるにあたりご指導いただきました、筑波大学教授安藤隆男先生に深く感謝いたします。また、調査にご協力いただいた対象

者の方々に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究の実施にあたっては、科学研究費補助金（学術研究助成基金助成金（基盤研究（C））研究課題名：「通級による指導（言語障害）における自立活動のカリキュラム開発に関する研究（課題番号：24531237）」の助成を受けた。

文献

- 安藤隆男（1996）養護・訓練の内容の選択とその関連要因．上越教育大学研究紀要，16，1，161-170．
- 安藤隆男（2010）特別支援教育における教職の専門性と新たな協働の同僚性の構想．中村満紀男（研究代表者），特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究．平成18年度-平成21年度科学研究費補助金（基盤研究（A））研究成果報告書，323-332．
- 安藤隆男（2014）小・中学校における肢体不自由教育の充実と特別支援学校への期待．肢体不自由教育，217，10-15．
- 安藤隆男（2015）第7章通級による指導における教育の現状と課題．安藤隆男（編著），特別支援教育基礎論．放送大学教育振興会．
- 安藤隆男・野戸谷陸・任龍在・小山信博・丹野傑史・原優里乃・松本美穂子・森まゆ・渡邊憲幸（2006）通常学級における脳性まひ児の学習の特性に関する教師の理解．心身障害学研究，30，139-151．
- 安藤隆男・丹野傑史・佐々木佳菜子・城戸宏則・田丸秋穂・山田綾乃（2009）通常学級に在籍する脳性まひ児の教科学習の困難さに対する教師の気づき．障害科学研究，33，187-198．
- 分藤賢之（2014）自立活動の指導とは．肢体不自由教育，216，6-11．
- 藤井和子（1998）我が国における言語障害教育の成立過程について—揺籃期における取り組み—．上越教育大学研究紀要，18(1)，131-144．
- 藤井和子（2013）内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現職研修の実態と課題．障害科学研究，37，115-128．
- 黄淵熙・細川徹・阿部芳久（2002）学習障害児を対象とする通級指導の実態—言語障害通級指導教室を中心として—．特殊教育学研究，40，51-60．
- 川喜田二郎（2015）発想法．中央公論新社．
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査．
- 文部科学省（2007）通級による指導の手引．第一法規．
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領．
- 文部科学省（2009a）特別支援学校学習指導要領．
- 文部科学省（2009b）特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編．
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について．
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm（2012年2月）
- 文部科学省（2015）平成26年度通級による指導実施状況調査結果について（別紙2）．
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1356210.htm（2015年3月）
- 文部省（1973）言語障害教育の手びき．東山書房．
- 文部省（1993）通級による指導の手引き．第一法規．
- 佐藤郁哉（2011）質的データ分析法．新曜社．
- 通級学級に関する調査研究協力者会議（1992）通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）．
- 山崎和子（2011）特別支援教育における言語聴覚士の役割．玉井ふみ・深浦順一（編）言語発達障害学．医学書院．276-283．
- 山田慶子・吉岡博英・津曲裕次（1994）日本における言語障害教育の成立過程に関する研究—千葉県における大熊喜代松の実践を通して—．心身障害学研究，18，41-51．
- 吉田麻衣（2011）ことばの教室の目指すもの：教育における言語指導のあり方．コミュニケーション障害学，28，93-99．
- 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（2014）きこえとことば．32号．
—— 2015.8.31 受稿、2016.1.6 受理 ——

Current Situation and Problems of Resource Room for Speech Disorders: Focusing on the Problem by the Increase of Children with Developmental Disabilities

Kazuko FUJII

The purpose of this study was to clarify the current situation of disabilities of children who are studying program of resource room for speech disabilities, and to get foundational data to investigate the development of resource room instruction for speech disorders. In study 1, a questionnaire survey was conducted. Responses from 164 schools (80% response rate) were received. Three hundred fifty one (351) children (10.3%) were enrolled in resource room for speech disabilities who had been diagnosed with a developmental disorders by a medical institute. Six hundred sixty six (666) children (19.5%) were undiagnosed, but they were determined to have developmental disorders by resource room teachers. In study 2, semi-structured interviews were conducted with six veteran teachers regarding teachers' awareness on resource room instruction. The analysis of the study extracted nine concepts. It was considered that the collaboration with homeroom teachers and resource room teachers had not been built caused by the importance of teaching articulation. From the results of study 1 and study 2, it was discussed resource room teachers were needed to consider how to develop *jiritsu katsudo* in regular classroom in elementary schools in collaboration with homeroom teachers, parents, and other concerned parties.

Key words: resource room teachers for speech disorders, *jiritsu katsudo*, collaboration